

Rumpf, Horst; Gruschka, Andreas

Bildungszeit. Ein Briefwechsel

Pädagogische Korrespondenz (2002) 29, S. 88-105



Quellenangabe/ Reference:

Rumpf, Horst; Gruschka, Andreas: Bildungszeit. Ein Briefwechsel - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2002) 29, S. 88-105 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-81023 - DOI: 10.25656/01:8102

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-81023>

<https://doi.org/10.25656/01:8102>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Aktuelles Thema

- 5 *Gero Lenhardt*
Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule

Wandel von Schule

- 23 *Torsten Pflugmacher*
Das deutsche Lesebuch

Didaktikum I

- 44 *Armin Bernhard/Andreas Gruschka*
Lernlandschaften des ICH –
Edmund Köfels subjektive Didaktik als Auflösung ihrer selbst

Dokumentation I

- 67 *Köfels Antwort*

Didaktikum II

- 70 *Oliver Hollstein*
Zwischen distanzierter Textanalyse und moralischer Verurteilung –
Ein Auszug aus »Mein Kampf« im Geschichtsunterricht

Briefwechsel

- 89 *Horst Rumpf/Andreas Gruschka*
Bildungszeit – Ein Briefwechsel

Dokumentation II

- 107 Fordern und fördern

Horst Rumpf/Andreas Gruschka

BILDUNGSZEIT – Ein Briefwechsel

LIEBER HERR GRUSCHKA,

lassen Sie mich ein wenig weiter an dem Faden spinnen, den Sie mit dem Essay »Bildungszeit: Geld oder Leben« (Pädagogische Korrespondenz, Heft 14, Herbst 1994, S. 19–32) angezwirbelt haben.

Eine Pointe, die mir sehr einleuchtet: Es ist noch nichts gewonnen für die Freiheit des Menschenlernens von den Zwängen der Arbeit und den blinden Forderungen der täglichen Lebensnot, wenn man die Lernzeit in den Schulen strikt davon abschottet – in der Erwartung, es würden sich in dieser von unmittelbarer Lebensnot befreiten Zeit quasiautomatisch Lernprozesse ergeben, die den Heranwachsenden zu so etwas wie Selbstverwirklichung und verstehender Weltaneignung helfen könnten. In Ihrer Formulierung: »Die vorgenommene Distanzierung von Leben und Arbeiten hat [...] nicht zu einer pädagogisch produktiven Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit gezwungen. Die Distanz zur Arbeit reichte in der Regel schon aus, mit der Bildungsaufgabe der Schule einen Ort der Muße oder des interesselosen Wohlgefallens zu phantasieren. Demgegenüber ist die Realität des Unterrichts wesentlich durch Stress und Entfremdung bestimmt, durch Langeweile, ungenutzte Interessen, aufgezwungene Reifemotorien« (Gruschka 1994, S. 29).

Das heißt: man hat die gegen die Wirrungen und Forderungen des sogenannten Lebens abgedichtete Schulzeit bzw. Bildungszeit gewissermaßen wie einen leeren Behälter aufgefasst und nicht wahrgenommen oder nicht ernst genommen, dass sich in diesem scheinbar neutralen Behälter Zeitmodellierungen einstellen und durchsetzen könnten, die auf blinde Art das reproduzieren, was draußen im Leben gang und gäbe ist – und was das erschwert oder verhindert, wozu die Schule dazusein vorgibt – Sie nennen das mit Blankertz »die produktive Vermittlung der Ansprüche der objektiven Welt mit den Ansprüchen des Subjekts auf sein Selbstsein« (S. 28). Und Sie deuten an, welche Zeitmodellierungen das Bewusstsein der Beteiligten besetzen – als repräsentierte die Abfolge unterschiedlich gefüllter 45-Minuten-Stunden den »Takt des Lernens« schlechthin (S. 30). Die Gleichung »Mehr Schullernzeit ist gleich mehr Aufbau von Qualifikationen« verfängt nicht mehr recht, das zeigen Sie sehr einleuchtend (wie wohl es erstaunlich bleibt, welchen Rang in Wahlparolen der unterschiedlichen politischen Parteifractionen das Versprechen hat, alles Erdenkliche zu tun, damit der Unterrichtsausfall gemindert wird).

Ich würde gern versuchen, (1) das von Ihnen Angedeutete (wie bestimmte zeitliche Modellvorstellungen Inhalte und Umgangsformen des Unterrichts wie der ihn

dominierenden Didaktik durchtränken, cf. S. 30) noch ein paar Schritte weiter zu konkretisieren und (2) die Frage anzuschließen, in welchen zeitlichen Aggregatzuständen denn anderes, fruchtbares Lernen (Sie erwähnen Copei) statthaben kann – und wo nach solchem zu fahnden der Erziehungswissenschaft aufgegeben sein könnte.

Einprägsam hat Max Picard (ein leider fast vergessener Autor) beschrieben, was passiert, wenn eine bestimmte Art von Vorwissen das überschattet, was Menschen zum Kennenlernen der Welt anregen soll. Picard berichtet in seinem Tagebuch aus Italien von einer typischen Fremdenverkehrsführung in einem Castello, bei der der Führer die Gäste mit üppigen Informationen etwa über die seinerzeitigen Konflikte zwischen den Ghibellinen und Gelfen überschüttete, während man die Ruinen durchschritt. »Es war alles schon fertigformuliert, vorerkannt, ehe es bei uns angekommen war, aber es geschah nicht von ihm aus, es war nur ein Teil der allgemeinen Erledigungsmaschinerie von heute [...]. Die unmittelbare Begegnung braucht Zeit, sie verlangt, dass der Mensch dem Objekt von seiner Zeit, von seinem Wesen, also Liebe gebe. Das aber ist der Sinn der Erledigungsmaschinerie, dass sie für den Menschen, der keine Zeit, also keine Liebe mehr für das Objekt hat, die Beziehung zum Objekt übernehmen. Das Objekt ist von vornherein schon von der Erledigungsmaschinerie ergriffen, ehe der Mensch zu ihm gekommen ist, es findet eine Vorerledigung statt, bevor das Objekt da ist, ein neues Objekt ist schon von vornherein bekannt – daher kommt die Langeweile des Menschen von heute. Es GESCHIEHT heute nichts, wenn der Mensch einem Gegenstand begegnet, es ist alles wie schon vorgesehen, vorerledigt« (Picard 1951, S. 142/143). Vielleicht ist es sinnvoll, die ideologiekritischen Messer nicht sofort zu wetzen, wenn von »unmittelbarer Begegnung« die Rede ist. Gemeint ist, dass es so etwas wie eine Hochrüstung gegen die Erfahrung dessen gibt, was in einer offenen Zeit passieren kann, in Auseinandersetzung mit fremden, unbekannten, mehrdeutigen faszinierenden Seiten der Welt.

So sehr unterscheidet sich Picards Diagnose der allgegenwärtigen Erledigungsmaschinerie ja nicht von der Einschätzung Adornos: »Der vollendet zivilisierte Geist schafft das ihm Entgegengesetzte weg, woran er zum Geist würde. Seine Oberflächlichkeit ist, dass er sich triumphal bescheidet bei dem, was er selbst ausgerichtet hat«. Eine bestimmte Art des Umgangs mit dem unabsehbaren Nacheinander, dem Fluss der Ereignisse, die alles menschliche Handeln und Erfahren einfärbt und die wir ZEIT nennen – eine bestimmte Umgangsform damit also ist es, die in die innersten Zellen auch des Lernens und Lehrens einwandert: der Zwang zur Vorerledigung, der Zwang gewappnet zu sein gegen alles, was den Vorentwurf, das feststehende definitive Endwissen aufstören könnte. Man könnte eine beliebige Unterrichtslehre der letzten zwei Jahrhunderte daraufhin durchsehen, mit welchen Vorschriften, Ratschlägen und Tipps Lehrende ausgestattet werden, um unabsehbare Situationen von vornherein zu verhindern: Unterrichtszeit schrumpft zur Erledigungszeit. Der Tendenz nach geht es um Einsparen von Reibungsverlusten, von Leerläufen, von Zeitverlust auf Umwegen, Irrwegen – Angst davor, dass nichts passiert, steckt dahinter. Zeit der Erledigung muss sein, nicht Zeit der Konfrontation oder der Berührung.

Dazu passt eine Diagnose aus kognitionspsychologischer Sicht. »Je mehr die Wirkungen der Erfahrung mit der Anhäufung von Wissen gleichgesetzt wurden, für desto weniger wichtig wurde der Akt der Erfahrung gehalten« (Bruner/Olson 1978, S. 306). Darin ist ein zeitlicher Aspekt enthalten: Erfahrungen kosten Zeit und haben unabsehbare Züge: Die Gegebenheit, auf die Erfahrung stößt, hat befremdliche, unvorhergesehene meist auch sinnliche Züge. Sobald sie in bestimmte Formen des Wissens gegossen wird, schwarz auf weiß, verliert sie schnell das Ungezügliche – sie wird gewissermaßen linearisiert, gezähmt und lernbar, lehrbar gemacht – sie lässt sich dann leicht in Zeitformen einpassen, die planbar, kontrollierbar, für viele Menschen organisierbar und homogenisierbar sind. Lernen aus Erfahrung passt nicht in 45 Minuten-Portionen – Lernen von Wissen, das zu Lehrbuchwissen (oder in elektronischer Form zu gespeichertem Wissen) geronnen ist, setzt dieser Portionierung nicht von vornherein Widerstand entgegen. Für die Arbeit der ANNÄHERUNG ist keine Zeit mehr, dafür aber für die sogenannte Motivationsphase, die angedrehte Bewegung.

Ein weiterer Zeitaspekt landläufigen Schullernens liegt in dem, was man »Lernen auf Vorrat« nennen könnte. Es heißt bei vielen Lerninhalten: »Wozu das gut ist, werdet ihr später sehen.« Man lehrt und lernt Instrumente auf Vorrat. Jeder Schulabsolvent kennt das: Man ist mit einer Aufgabe konfrontiert und hat sie durch Rückgriff auf früher gelernte Formeln und Regeln zu bewältigen. Schullernen lebt von Vorbereitungen und Rückgriffen. Wagenschein nannte diese Entleerung der Gegenwart, des gegenwärtig erfahrbaren Sinns einer Lernepisode den »Griff in den Werkzeugkasten«, den er im Unterricht in Physik und Mathematik nicht zulassen wollte. Das lebendige Nachdenken und Aufspüren wird durch das Häufen und Anwenden von zuvor Gelerntem verdrängt. Die gegenwärtige Auseinandersetzung kommt nicht zustande. Man muss im Vorwissen kramen oder Vorwissen ohne rechten Sinn aufbauen. Im recht blinden Glauben, eine fatale Säkularisierung dessen, was einmal mit diesem Wort gemeint war.

Was in Ihren Sätzen angedeutet ist (S. 30), ist der »Ritus von Einleitung, Hauptteil und Schluss«, der Lehramtskandidaten bei Stundenentwürfen immer wieder abverlangt wurde: In vielen Varianten wurde das Problemlösedenken auf Unterrichtszeit herunterdekliniert: Motivation, Problemartikulation, Bearbeitung, Lösung, Übung, Vertiefung – eine Ablaufschablone, die der sogenannte (und jüngst noch von PISA nachhaltig kritisierte) »fragend-entwickelnde Unterricht« nahe legt – ganz, als sei es das Selbstverständlichste von der Welt, sich und anderen Natur und Kultur in einem so artikulierten Ablauf am ehesten nahe zu bringen.

Weiter: die auch in der Bildungspolitik, in der Unterrichtsbeurteilung allgegenwärtige Norm der Beschleunigung: Schnell ist gut, langsam ist schwach. Der schnellere Lerner ist a priori der bessere. Die Annahmen, die in dieser These stecken, sind unkenntlich geworden. Als könne der Langsame und Zögerliche nicht auch der sein, der Schwierigkeiten deswegen hat, weil er Schwierigkeiten sieht, die der schnelle Kopf überspringt. Der es nicht erträgt, wenn nicht ständig geredet und gewerkelt wird. Vielleicht kann der Langsamere das, was dem Schnelldenker gänzlich abhanden gekommen ist: ER KANN WARTEN. Um noch einmal Wagenschein zu zitieren: »Die Schule kann nun einmal das Warten nicht lernen«. Das Aushalten von leeren Räumen, von beredtem Schweigen, wenn sich Bruchstellen auftun in den Phänomenen,

zwischen Erwartungen und Widerfahrnissen, zwischen divergierenden Deutungen, Wertungen, Erklärungen – wenn das passiert, worin sich der vielberufene Geist der Wissenschaft regt. Oder aber wenn die Aufmerksamkeit sich auf Kunst richtet, jene Erfindung, die unentwegt Bruchstellen und Mehrdeutigkeiten unter den Routinen ausgräbt, stark macht, gestaltet, aufdringlich werden lässt. Und ohne das, was in solchem Warten passiert, »entbehren wir der reizvollen Patina der wissenschaftlichen Echtheit«. Sie zitieren damit zustimmend Bernfeld in Ihrem Didaktik-Buch. Und Bernfeld registriert diesen Mangel »am gesamten didaktischen Schrifttum, es starrt uns nackte Langeweile entgegen« (Gruschka 2002, S. 177). Es wäre schon ein Wunder, wenn davon inspirierte didaktische Praxis nicht von derselben Malaise befallen wäre. Auch ein bestimmter Beschleunigungswahn führt zu dieser Auszehrung. Gerade weil und wenn man durch Tempo (und nicht durch inhaltliche Intensität) Langeweile vertreiben will, zwingt man sie geradezu herbei.

Schließlich: Das heruntergekommene Problemlösedenken, das oft theoretische und praktische Didaktik umtreibt, ist in blinder Weise fixiert auf Lösungen, Erklärungen, handhabbare Resultate, die die Ungereimtheiten und Vielfalt aus der Welt schaffen. Eine Vorstellung von Geist, die von recht hemmungslosem Aktivismus durchsäuert ist, ein Aktivismus, der ständig auf die Uhr zu schauen genötigt ist, es gibt ja noch so unendlich viel zu bewältigen – und die diversen Lehrmedien werden der Haupttendenz nach als Beschleunigungshelfer eingespannt, damit die Lernschnellwege immer glatter werden und mit minimalem Kraftaufwand zurückgelegt werden können. Was da abhanden kommt, dafür kann uns Nietzsche den Star stechen: »Man schämt sich jetzt schon der Ruhe; das lange Nachsinnen macht beinahe Gewissensbisse. Man denkt mit der Uhr in der Hand, wie man zu Mittag ißt, das Auge auf das Börsenblatt gerichtet [...] die eigentliche Tugend ist jetzt, etwas in weniger Zeit zu tun als ein anderer [...]. Ja, es könnte bald so weit kommen, daß man einem Hange zur *vita contemplativa* (das heißt zum Spaziergehen mit Gedanken und Freunden) nicht ohne Selbstverachtung und schlechtes Gewissen nachgäbe« (Die fröhliche Wissenschaft, Stück 329. Nietzsche 1998, S. 556/557). In einem Gedanken, einer Aufmerksamkeit, einer Erkenntnis VERWEILEN, in ihr spazieren gehen, d.h. etwas zu betrachten – und nicht auf Merkmale hin abspähen, die zu raschen Einordnungen führen könnten, das meditative Hin- und Herwenden einer Sache, einer Idee – angesichts eines bedeutenden Ereignisses, einer bedeutenden Gestaltung – solche Leuchtspuren der *vita contemplativa* haben keinen Platz, wenn man mit der Uhrzeit im Nacken Stoffe durchnimmt, sie vielleicht gar sinnlich anregend »aufmascherlt«, wie es in Österreich heißt.

Das könnten also einige locker nebeneinandergestellte Spielarten sein, in denen sich Artikulationen von Zeitlichkeit IN DER STILISIERUNG VON LEHRINHALTEN und sie am Leben haltende Umgangsformen melden. Sie haben wohl recht: Der Zeitbehälter ist durchaus nicht leer. Er ist sogar sehr problematisch gefüllt. Und auch deswegen sind die Argumente gegen die Verringerung der Schulzeit, wie Sie schreiben, nicht frei von »Heuchelei« (S. 31). Solange der Umgang mit der Zeit so vielfältigen Verdacht auf Zeitverschleiß weckt, so lange haben diejenigen schlechte Karten, die die Kultur dadurch retten wollen, dass sie Sturm laufen, wenn von Schulzeitverkürzung die Rede ist.

Man könnte freilich einwenden, der formale Zeitrahmen, der der Lernzeit in der Schule frei von Lebensnot zugebilligt ist, könnte doch auch einen Freiraum öffnen, in dem nicht Hetze, sondern Intensität gedeihen könnten. So dass die Uhrzeit nicht terrorisiert, sondern entlastet. Gewiss. Dazu freilich müssten Lernfiguren ins Spiel kommen, die nicht von den angedeuteten Auszehrunge befallen sind, die sich auch im Umgang mit der Zeit melden.

Und damit bin ich bei der Frage, wie das Positiv aussieht, das dem Negativ entspricht, das ich ja nun auch von Ihrer vernichtenden Kritik am didaktischen Betrieb (Gruschka 2002) inspiriert ein wenig auf den Zeitaspekt hin ausgearbeitet habe. Um an Ihren Aufsatz anzuknüpfen: »Die Schule kann damit nicht mehr leisten, was sie als Bildungsanstalt sichern müßte, nämlich die produktive Vermittlung der Ansprüche der objektiven Welt mit den Ansprüchen des Subjekts auf sein Selbstsein« (Blankertz). Wenn ich solches lese, entsteht in mir der Heißhunger nach anschaulichen Bildern, Äußerungen, Beschreibungen, Szenen, in denen solches vermutlich eine Chance haben könnte, jedenfalls nicht systematisch verhindert wird. In Ihrem Text finde ich Spuren, wenn Sie schreiben: »Gerettet wird der Schultrott bislang dadurch, dass sich die Kinder nicht an den vorgegebenen Takt halten, wenn sie etwas lernen und sie ihre eigensinnigen bildenden Erfahrungen machen, wenn sie etwas lernen« (S. 30).

Vielleicht ist hier ein Weg angedeutet, um überhaupt auf Ideen zu kommen, welche Art von Lernen auch in Schulen zu kultivieren wäre, sollte es gelingen, die Manschetten etwas zu lockern – Spurensuche in nicht lehrgangsförmigem Lernen – in Biographien, Interviews, Tagebuchaufzeichnungen, literarischen Texten und ähnlichem. Wer weiß, was da an Inspiration auch für das Lernen im Kunstraum Unterricht zu finden wäre. Ich bin so kühn und notiere einige wenige Funde eines Lernens, dessen Aroma den von Ihnen im Negativ angepeilten Lernerfahrungen nahe kommen könnte. (Übrigens mein privates Projekt für die nächsten Jahre: »Schräges, nicht lehrgangsförmiges Lernen«). Ich bin gespannt, ob Sie solche Sondierungen für aussichtsreich und sinnvoll halten können – ob Sie sich überhaupt angemessen verstanden sehen – mit diesen doch recht ausufernden Konkretisierungen dessen, was ich bei Ihnen an theoretischer Vorarbeit wahrgenommen zu haben glaube. Ich reihe einige szenische Beispiele auf und kommentiere sie locker ohne systematischen Anspruch:

(A) CHOPIN WIRD PRÄSENT

Klaus Holzkamp berichtet:

»In unserer Internatsschule im Harz hatten wir bis zu einem bestimmten Tag (als 11. Klasse) den üblichen Musikunterricht mit der üblichen Mischung aus Langeweile und Renitenz gehabt, wobei unsere Haltung zum Musiklehrer durch die Variante mitleidiger Belustigung geprägt war. An diesem Tage nun hörten wir, als wir die Aula, in der der Unterricht stattfand, schon verlassen hatten, vom Flur her Klavierspiel, das offensichtlich von unserem Lehrer stammte. Wir gingen in die (im Nachkriegswinter 1946) eiskalte Aula zurück, setzten uns leise in die letzte Reihe und hörten zu. Der Musiklehrer spielte im Wintermantel in überzeugender Weise alle vier Balladen von Chopin. Als er geendet hatte, und wir – diesmal nicht höhnisch, sondern eher zaghaft verlegen – Beifall klatschten, blickte er erstaunt hoch: Ach, ihr seid ja noch da. In der nächsten Musikstunde sagten wir zu ihm, wir hätten ja keine Ahnung gehabt, daß er so Klavier spielen könne, das sei schön gewesen und er solle doch wieder was spielen. Er spielte, und wir kamen darüber ins Gespräch. Von da an hatten wir keinen Musikunterricht mehr, erfuhren aber viel Wichtiges und Eindrucksvolles über Musik. Für mich kann ich sagen, dass dadurch mein Verhältnis zur Musik bis heute wesentlich mitbestimmt wurde« (Holzkamp 1995, S. 495).

Einmal abgesehen, dass diese Szene für Holzkamps »subjektwissenschaftliche Grundlegung« des Lernens exemplarische Bedeutung hat – der Zeitaspekt verdient eigene Aufmerksamkeit. Wie ist es möglich geworden, dass der unveränderte Zeitrahmen der Unterrichtsstunden nicht mehr langweiligen Unterricht nach dem üblichen Ablaufmuster zeitigte, sondern interessierte Gespräche um Inhalte, die ganz offenkundig faszinierende Erfahrungen freigaben? Der Lehrer war unversehens entdeckt worden als jemand, der etwas kann, der sich einer Sache hingibt und sie dadurch präsent werden lässt – als Vermittler im üblichen Ablaufschema des Unterrichts war er verschwunden. Und die Sache war nicht mehr der im didaktisch vorgezeichneten Zeittakt Schritt für Schritt zu behandelnde Lehrstoff, an dem das Bildungsgut Musik

demonstriert wurde. Chopin war da, ohne Puffer, ohne hinführende Einleitung, ohne Einprägungshilfen, ohne ausdrückliche didaktisch gemeinte Zeigegesten, ohne Bemühungen, Anfängern etwas verständlich zu machen. Und diese Präsenz ließ die üblichen Verzeitlichungsvorschriften der Reihenfolge, der schülerangepassten Informationsdosierung, in nichts zerfallen. Sie waren einfach vergessen: Menschen machten gemeinsam Erfahrungen mit Musik und tauschten sich darüber aus. Und jeder konnte seine eigene Lernzeit in diesen nachdenklichen Gesprächen realisieren, kein Gleichtakt wurde erzwungen, er wäre lächerlich gewesen. Dass solches im Rahmen der abstrakt vorgeschriebenen Unterrichtszeit von 45 Minuten möglich war, das ist schon erstaunlich und des Nachdenkens wert.

Der Aggregatzustand von Zeit hatte sich mit dem Aggregatzustand der Sache verändert. Musik hatte etwas von einem unversehens einbrechenden Ereignis. Und die Gespräche waren, fernab von der Beliebigkeit eines unverbindlichen Meinungsaustauschs, um eine gemeinsame Sache zentriert.

(B) PICASSO UND DIE STEINSKULPTUREN – ZWEI ERINNERUNGEN

Gert Selle beschreibt zwei Schulerinnerungen außer der Reihe des normalen Schulunterrichts – und auch ihm sind sie (ähnlich wie bei Klaus Holzkamp) exemplarische Zeugnisse für ein anderes Lernen, für seine Theorie der Kunstpädagogik:

»Ich erinnere zwei für meine spätere Biographie nicht unwichtige Szenen am Rande, ich betone, am Rande meines Kunstunterrichts, als ich 13 Jahre alt war: Ich ging aufs Gymnasium und hatte einen klugen Künstler-Kunstpädagogen. Zwei Jahre nach Kriegsende gab es viel Versäumtes zu vermitteln, aber nicht die Mittel dazu. Dieser Kunsterzieher, Joachim Utech, hatte im Schulkeller eine kleine Bildhauerwerkstatt, oben machte er einen normalen, ich würde sagen, wenig aufregenden Kunstunterricht. Ich kann mich kaum daran erinnern. Aber einmal zeigte er kurz vor dem Klingeln eine Kunstpostkarte mit einem verzerrt-figürlichen Picasso-Motiv darauf.

Ich erinnere kein Wort eines Kommentars, den er sicher abgegeben hat, ehe er die Karte wieder an sich zog. Ich erinnere nur mein schweigendes, zweifelndes Staunen, daß es solche Kunst auf der Welt geben sollte. Nie zuvor hatte ich dergleichen gesehen oder davon gehört.

Ein anderes Mal durften wir während der Unterrichtszeit aus der Kellerwerkstatt Steinskulpturen Utechs zu einer kleinen Galerie in der Stadt transportieren. Jeder bekam eines der schweren Objekte zum Tragen in den Arm gelegt, mit der Ermahnung, nirgends anzustoßen. Ich bekam einen roh behauenen, heute würde ich sagen, archaikubistischen Granitkopf in die Armbeuge gelegt und trug das Ding wie einen schweren Schatz zur Galerie. Auch so etwas hatte ich noch nie gesehen, geschweige denn anfassen dürfen. Ich erinnere, wie sich eine seltsam vertraute Nähe zu dem Ding einstellte. Ich mußte es unterwegs mehrfach wegen seiner Schwere hin- und herwenden, um das Gewicht zu verlagern, die Hände schützend um das rohe Gewicht des Steins gelegt. Ich bilde mir heute ein, Steinskulpturen »irgendwie« zu verstehen. Vielleicht, weil so früh dieser körperliche Dialog stattgefunden hat? Schweigendes, staunendes Befremden,

seltsam vertraute Nähe – das waren gleichsam Abfallprodukte eines sonst nicht mehr erinnerbaren Kunstunterrichts. [...] Zum ersten Mal allein mit einem Kunstwerk, angestellt als dessen Transporteur, mit dem heimlichen Auge des Betrachters, das bis in die Fingerspitzen reichte. Es war vermutlich der nachhaltigste Kunstunterricht, den ich je hatte. Ich verstand nichts und durfte mir selber vermitteln, daß das nicht davon abhält, sich für etwas heftig zu interessieren. Mein Kunsterzieher war als Vermittler abwesend. Sein Verschwinden war meine Chance. Ich traf ihn erst wieder in der Galerie, um meinen Stein abzuliefern« (Selle 1998, S. 142/143).

Nein, es handelte sich nicht um Projektunterricht, auch nicht um handlungsorientierten Unterricht, in dem – das haben Sie ja eindringlich an Beispielen gezeigt – die Beteiligten unentwegt dabei sind, sich den Ernst des wirklichen Weltberührens VORZUMACHEN.

Außerhalb der Lernplanungen, beiläufig passiert es – Selle schreibt »als Abfall«, Sie schreiben öfter vom Überschuss. Jedenfalls passiert hier etwas, das aus der Zeitlichkeit herausfällt, die die Vermittlungsmaschinerie vorzeichnet und durchsetzt. Im Maßstab der abstrakten Uhrzeit gemessen: da passiert in wenigen Sekunden schier nebenbei das, was in vielen eigens dafür freigehaltenen Lehrstunden, die zum Vermitteln da sind, nicht passiert (oder systematisch abgeblockt wird – es tritt immer einer mit Maßnahmen dazwischen). Selles Folgerungen, nicht nur aus diesen Erfahrungen, sondern aus vielen detailliert beschriebenen Erkundungen sind radikal: Jedenfalls, was Kunst angeht, ist für ihn Vermittlung das Instrument, das das vernichtet, was es weiterzugeben beansprucht: »Vermittlung ist kunstfeindlich und subjektunfreundlich. Vermittlung ist eine pädagogische Phantasmagorie. Vermittlung ist ein unbegründeter Selbstzwang, übertragen auf jene, die sich gefälligst etwas vermitteln lassen sollen. Der Beruf des Vermittlers ist ein einziger Widerspruch in sich« (Selle 1998, S. 142).

Anders gesprochen: Die Zeit, die von Vermittlungstätigkeiten gefüllt wird, entzieht der Sache die Präsenz. Die Echtzeit der Auseinandersetzung mit der Sache wird vertrieben.

Lieber Herr Gruschka, ist es das, was auch Ihnen vorschwebt, wenn sie das »Kreuz mit der Vermittlung« in beeindruckender Intensität bewusst machen und anprangern? Und was sagen Sie zu der Suchrichtung, zu dem Negativ das Positiv aufzuspüren – wie ich Sie in diesen wenigen Beispielen andeute? Was kann man damit anfangen? Gewiss keine Rezeptur aufbauen.

Dank für Ihre Aufmerksamkeit – Schöne Grüße,

Ihr Horst Rumpf

PS.:

Noch ein Nachtrag: PISA hat ja auch Frontalangriffe gegen eine vorherrschende Pädagogisierung und Didaktisierung des Lernens und Studierens provoziert – mit der lapidaren Formulierung von Karl Heinz Bohrer im »Merkur«: »Wer rettet die Intelligenz vor den Pädagogen« (Bohrer 2002) – in dem so betitelten Essay wird »pädagogi-

sche Vermittlung« als Verfahren zur Abschaffung des Anspruchs der Sache bloßgestellt. Verhindert werde, »dass der Lesende (Bohrer hat die Arbeit am literarischen Text in Schule und Universität im Visier) sich einer noch unbegriffenen, vielleicht nie vollständig zu begreifenden sprachlichen Artikulation langsam nähert, indem er selbst eine strukturierende Leistung vollbringt« (Bohrer 2002, S. 177). Die Durchsetzung der die Subjekte kolonisierenden didaktisierten Lernzeit wird angeprangert. In die gleiche Kerbe trifft in der SZ Thomas Steinfeld in seiner vernichtenden Kritik an landläufigen PISA-Reaktionen, die wieder nur didaktische Schönheitsreparaturen anmahnen, aber das Elend der Bildungsbetriebe übersehen, so mit Steinfeld »die Verwandlung der gymnasialen Oberstufe in eine Börse der Spekulation auf Zensuren«, den Zustand einer Pädagogik, »die in den dreißig Jahren ihrer ideologischen Herrschaft über das deutsche Schulwesen nicht einen Fetzen wahrer Bildung, dafür aber lauter Theorien hervorgebracht hat – Theorien, die vornehmlich dann angewandt werden, wenn es darum geht, das Scheitern eines Schülers zu rechtfertigen« (Steinfeld, SZ v. 19.12.2001).

Ich finde es interessant – und wäre neugierig, Ihre Einschätzung der Wendung kennen zu lernen, die darin besteht, dass Steinfeld in der Attacke auf die Lernverordnung in den pädagogisch kontaminierten Bildungsbetrieben an eine Lehrpraxis erinnert, die nicht schräger sein könnte und jedem Lehramtskandidaten eine UNGENÜGEND in der Lehrevaluation eintrüge: »In Thomas Manns Roman ›Doktor Faustus‹ gibt es einen Lehrer, der nichts, reinweg gar nichts von Pädagogik versteht: den prustenden, zischenden, dauernd errötenden Wendell Kretzschmar. Und doch hatte Adrian Leverkühn nie einen besseren Lehrer, denn er fesselte uns mit Dingen, von denen wir nie gedacht hätten, dass sie unsere Aufmerksamkeit hinnehmen könnten, und selbst sein furchtbares Stottern wirkte dabei nur als erregend bannender Ausdruck des Eifers« (Steinfeld 2001). Auch einer, bei dessen Lehren niemand mehr an die Zeit dachte.

Alles in allem: Hat ein anderes Bild von Pädagogik, von Didaktik noch eine Chance – bei der allgegenwärtigen Auszehrung von Präsenz durch ökonomisierende und technische Zeitmodellierungen?

Literatur:

- Bohrer, Karl Heinz. Wer rettet die Intelligenz vor den Pädagogen? In: Merkur 634 (Heft 2./ 2002, S. 174–177)
- Bruner, J. /Olson, D.R.: Symbole und Texte als Werkzeuge des Denkens. In: G. Steiner (Hg.): Piaget und die Folgen. Bd. VII von »Die Psychologie des 20. Jahrhunderts«, Zürich – München 1978 , S.306–319.
- Gruschka, Andreas: Bildungszeit: Geld oder Leben. In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 14, Herbst 1994, S. 19–32.
- Gruschka, Andreas: Didaktik – Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar 2002
- Holzkamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M 1995
- Nietzsche Friedrich: Die fröhliche Wissenschaft. F.N. Kritische Studienausgabe, hg. Colli/Montinari. Bd. 3, München 1988
- Picard, Max: Zerstörte und unzerstörbare Welt. Zürich 1951
- Selle, Gert. Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Oldenburg 1998
- Steinfeld, Thomas. Falscher Eifer. Irrtum Pisa-Studie. Wie zuviel Wettbewerb Bildung verhindert. Süddeutsche Zeitung v. 19. 12. 2001

LIEBER HERR RUMPF,

die Dinge – hier die Analyse der Zeit in der Didaktik – brauchen selber Zeit und müssen auch ihre Zeit und Umstände finden, damit sie wirken können. Das macht mir Ihr Brief dadurch deutlich, dass Sie in Ihrer gegenwärtigen Beschäftigung mit dem Thema »Zeit« nun auf einen Aufsatz gestoßen sind, der vor acht Jahren in der Korrespondenz erschienen ist.

Meine Ausrichtung der Kritik war damals einseitig wie die Ihre es heute ist. Mir kam es darauf an, die pädagogische Heuchelei zu attackieren, mit der von der nötigen Bildungszeit als Zeit der Muße, des Reifens etc. geredet wird, um von der unproduktiven Vergeudung von Zeit nicht sprechen zu müssen. Schon damals wurde die öffentliche Schule damit kritisiert, sie verliere Zeit. Es dauere zu lange, bis die Jugendlichen in den Beruf gingen. Die Weiterbildung im Beruf werde immer wichtiger, gleichzeitig könne die Zeit der vorbereitenden Bildung gekürzt werden. Die Lehrzünfte reagierten darauf reflexartig und verteidigten die 13 Jahre bis zum Abitur, als wären sie sinnvoll genutzte Bildungszeit. Gegen diese Selbstgerechtigkeit, die allen alltäglichen Leerlauf in der Schule ignoriert, habe ich damals polemisiert und das Recht der Schüler auf ein produktives, weil erfolgreiches und damit ungleich kürzeres Lernen verteidigt. Denn vieles von dem, was die Schule den Schülern beizubringen versucht, ließe sich doch wirklich viel schneller bewerkstelligen. Sie machen – nicht erst in Ihrem Brief – völlig zu recht auf die umgekehrte Tendenz aufmerksam, die Lernzeit so zu beschleunigen, dass Bildung sich dabei bestenfalls in Information auflöst. Mit ihrer Parteinahme für wirkliche Bildungszeit stimme ich überein.

Beide Ausrichtungen der Kritik widersprechen sich nur auf den ersten Blick. Sie passen zusammen, wenn wir die Schule nicht als Opfer einer vom ökonomischen Denken angedienten oder von ihm aufgenötigten Effektivierung sehen, sondern allein darauf abheben, was wir in der Schule immer schon tun im Sinne der Beschleunigung.

Freilich denke ich dabei nicht nur an das Plädoyer für Bildungszeit mit allen von Ihnen dargestellten Komponenten, sondern gehe davon aus, dass Schule überall dort effektiv Unterricht zu organisieren hat, wo es vor allem um Lernen von Stoffen geht. Die Eroberung von Schrift, Zahl und Symbolen, die Kenntnis von Fakten, das Lernen von fremdsprachlichem Vokabular etc., all diese Handwerkszeuge und Rohstoffe für Bildung stehen ja im Zentrum der Schule. Nur an vergleichsweise wenigen Sachverhalten lässt sich im Sinne des Exemplarischen eine bildende Vertiefung durchführen. Dass solches so selten geschieht, verweist auf den eigentlichen Bildungsnotstand, nicht also das vergleichsweise schlechte Abschneiden beim »Bildungsquiz«. Vor diesem Hintergrund gehe ich – wenn ich so sagen darf – mit Comenius davon aus, dass es nur dann eine legitime Didaktik geben kann, wenn sie die Vermittlung »rasch, angenehm und gründlich« betreibt. Erst wo die Didaktik verspricht, dass es mit ihrer Hilfe eben schneller geht als ohne sie, wenn der Unterricht durch Lehrer und didaktisierte Stoffe es möglich macht, dass Schüler schneller lernen, was sie ohne didaktische Hilfe in der Regel nicht so schnell begreifen würden (sofern sie überhaupt autodidaktisch zum Ziel kommen oder auch nur auf das Ziel stoßen würden – was Herbart ja bezweifelte), nur dann kann die Didaktik als das »Dritte« gerechtfertigt werden. Meine Analyse des »Dritten« im Didaktikbuch, das dies bewerkstelligen soll,

sollte zeigen, warum dieses notwendige Versprechen ebenso notwendig scheitern muss; jedenfalls wenn wir Comenius' Programm vollständig ernst nehmen und uns nicht mit den Schülern trösten, die bei allem mitkommen. Mein strategischer Vorschlag lautete deswegen, dass man sich genauer mit den Erfolgsbedingungen und Misserfolgswahrscheinlichkeiten auseinandersetzen sollte, die der normale Unterricht nach sich zieht, also auch fragt, wie könnte es rasch, angenehm und gründlich zugehen. In mehreren Kapiteln der »Didaktik« habe ich dazu vorgeschlagen, zur Sache zurückzukehren und dafür mit der Didaktisierung abzurüsten und die neuesten Tendenzen (H. Meyer/NLP/Klippert) in ihrer Fatalität für die Bildung wie für das Lernen von welchen Fakten auch immer anzuklagen. Im letzten Kapitel habe ich Rückwege aufgeführt, die alle darauf hinauslaufen, das Bildungsproblem wieder zum Thema von Unterricht zu machen. Ich vermute, an dieser Stelle werden Sie mir grundsätzlich zustimmen können.

Nun habe ich von Ihnen gelernt, dass Sie mit Ihrem Plädoyer für Bildungszeit »lediglich«, deswegen vielleicht umso ärgerlicher für den Betrieb, eine »Gegendrift« markieren wollen. Ich verstehe das als Ihre Form der gerichteten »Abrüstung« der Didaktik und nicht als das a priori eines Lobes der Langsamkeit. Ich lese es als Aufforderung, inne zu halten, weniger Stress zu verbreiten und stattdessen sich auf die Spur solcher Bildungsprozesse zu begeben, in denen die kalkulierte Zeit aufgehoben wird. Wenn wir das aber ernst nehmen, dann lösen wir mit ihr auch die Didaktik auf.

Verstehen Sie das nicht als Kritik, ich erfreue mich wie Sie an jedem Bildungsprozess, den der Lernende in eigener Regie erfahren hat. Und wenn ich gefragt werde, wo ich eine solche Art der Vermittlung erlebt habe, dann fallen mir genau wie Ihren Zeugen vor allem Situationen ein, in denen ich von etwas direkt außer mir überwältigt wurde, also ohne eine Leitung durch einen Lehrer. Die guten Lehrer, die ich hatte, haben alle gewirkt, weil sie auf eine direkte Wirkung durch Didaktik verzichtet haben. Sie waren äußerst diskret, dosiert mit ihren Hinweisen, zuweilen absichtslos in dem, was sie denn doch bei mir bewirkten. Aber einen Lehrer, der mir etwas rasch, angenehm und gründlich vermittelt hat, den habe ich nicht erlebt. Viele solcher Lehrer, bei denen weniger »Langweile«, »Lärm, Überdross und unnütze Mühe« (Comenius) entstehen, müsste es angesichts der Dominanz der Lernschule geben! An dieser Stelle sehe ich die Dignität des Handwerklichen beim Beibringen.

Die Kritik an der Beschleunigung, die Sie auf den ersten Seiten entfalten, kann ich gleichwohl gut mit vollziehen. Sie scheint mir freilich noch unvollständig zu sein. Denn ich denke, dass Sie das Leistungsversprechen der Didaktik vor allem vor der Folie eines entfalteten Bildungsprozesses kritisieren, vielleicht aber zu wenig auf die immanente Kritik setzen. Sie schreiben vom »Erledigungswahn«, aber ist es nicht so, dass gar nicht erledigt wird, was so durchgenommen wird, obwohl es erledigt werden könnte? Der Unterricht verspricht die »Linearisierung« des Lernens in der Klasse, aber wann geht das überhaupt auf? Faktisch wird doch so nur eine Lernordnung eingeführt und stabilisiert, durch die eine Minderheit lernt, was gelehrt wird, eine Mehrheit mit einer Ahnung davon kommt und nicht wenige zurückbleiben, ohne etwas wirklich begriffen zu haben. Sie werden mir zustimmen, dass darin kein didaktischer Betriebsunfall vorliegt, sondern die strukturell geforderte Wirkung der Schule. In ihr geht es ja

nicht wirklich darum, so zu lehren, dass allen alles allseitig vermittelt wird. Aber eine Schulpädagogik, die das als ihre Aufgabe akzeptiert, hat abgedankt, sie wird zum Büttel der Funktion, die ihr aufgegeben ist. Deswegen bleibt es wichtig zu fragen, wie man einen Lehrgang aufbaut, so dass ihn mehr Schüler als ihren Lerngang erleben können. Im didaktischen Himmel ist mehr Freude über einen zurückgeholten Schüler als über die vielen cleveren. Mir hat nie eingeleuchtet, warum der Fremdsprachenunterricht seine Lektionen so schlecht inszeniert. Ich mochte nie akzeptieren, warum die Verständnisfragen so wenig zählen, die Schüler in der Mathematik äußern.

Auch Ihre Kritik am »Lernen auf Vorrat« klingt für mich ein wenig wie eine abwehrende Affirmation des didaktischen Anspruchs. Denn wir wissen doch, wie wenig Vorräte geschaffen werden. Was Sie von Selle berichten, erfahre ich immer wieder, wenn sich Studierende bei mir zur Prüfung anmelden oder wenn ich sie auffordere, sich an das in der Schule Gelernte zu erinnern. Ihnen wird dabei zuweilen in unheimlicher Weise bewusst, wie wenig sie als Vorrat präsentieren können. Wenig tröstlich ist da Jürgen Diederichs Hinweis, dass das als Wissen nicht zurück zu Rufende noch nicht bedeutet, dass da nichts »hängen geblieben« sei. Das Ausmaß des Vergessenen macht doch deutlich, dass das Versprechen, Vorräte anzuhäufen, leer ist. Aber der darin kenntlich werdende Leerlauf von Unterricht, kann doch nicht die letzte Auskunft

über Normalunterricht sein, sich nicht resignativ an der Bildung jenseits des Unterrichts erwärmen zu sollen. Ich vermute, hier entsteht kein Dissens zwischen uns.

Kurzum, die Lernordnung der Normalschule lässt sich nicht allein pädagogisch kritisieren (sie ist ja höchst funktional und geht deswegen nicht zu Protest). Zugleich können wir ihr nur mit der immanenten Kritik begegnen, indem wir auch ohne die Formulierung eines Gegenmodells darauf insistieren, dass die Didaktik nicht hält, was sie verspricht und der Normalunterricht unter den verschärften Anspruch geraten muss, mehr zu leisten. Didaktiker dürfen dieses Geschäft nicht den Testkonsortien der PISA, TIMSS etc. überlassen.

Schließlich möchte ich auch Ihre Kritik an der »Ungeduld des Lerner« erweitern. Sie spielen auf den Konsumenten an, der es »rasch, angenehm und gründlich« haben will, und der deswegen jede Mühe, Offenheit oder Umwege abwehrt. Dass die avancierte Didaktik diesem selbstgezüchteten Affen unausgesetzt Zucker gibt, ist ein Skandal, bei dessen Aufklärung ich Sie gerne als Kombattanten sähe. Aber die Sache hat noch eine andere Seite. Sie besteht in dem völlig legitimen Anspruch an den Lehrer, es dem Schüler nicht unnötig schwer zu machen, und in der Kritik an der Unfähigkeit vieler Lehrer, auf den Punkt zu kommen. Wer etwas wissen will, der kann auch im guten Sinne ungeduldig sein. Denken wir hier an den Autodidakten, der in zuweilen obsessiver Weise solange an seiner Sache sitzt, bis er sie gepackt hat. Ihn dabei auf Umwege zu schicken, ihm mehr Gründlichkeit und Skrupel abzuverlangen, wäre für ihn schlicht frustrierend. Diese Lernhaltung hat nun nichts zu tun, mit derjenigen, der Sie Ihre Beispiele widmen. Es geht um die Initiation in einen Bildungsvorgang, der vor allem im anhaltenden Staunen, Beobachten und Befragen besteht, und der erst dann zu seinem Ende kommt, wenn die Faszination durch eine fremde Sache durch ihr Vertrautwerden verblasst.

Ihre Beispiele von Holzkamp und Selle sind für mich in dem dialektischen Sinne instruktiv, dass sie sowohl von der mühevollen Hingabe an die Sache berichten als auch von der unglaublichen Beschleunigung des Bildungsvorganges. Beide erzählen ja von einem coup de foudre. Blitzartig scheint etwas auf, was eine anhaltende offene Beschäftigung mit einer Sache auslöst. In dem einen Fall packt die Schüler unwillkürlich die Muse durch das Spielen eines Chopin-Stückes, in dem anderen kommt es zur schockartigen Begegnung mit einer kubistischen Skulptur (der Blick auf die Postkarte) und später mit der Berührung der in die Galerie getragenen Skulptur des Lehrers im vollen Sinne zu einer Ergriffenheit für ein Kunstobjekt. Beides hat, wie Sie selbst schreiben, nichts mit Didaktik zu tun und wäre in ihr nicht möglich oder zumindest höchst unwahrscheinlich. Holzkamp und Selle erinnern ihren Lehrer als einen normalen Didaktiker. Erst als sie ihren Lehrer in der authentischen Verwicklung mit dessen eigener Sache erleben, wird er für sie interessant und das, was sie dabei überraschend erleben, packt sie so sehr, dass sie von ihrem Lehrer nun mehr von der Sache erfahren wollen. Hätte er das Interesse der Schüler in seinen Unterricht integriert, wäre die Geschichte anders weitergegangen, als es Holzkamp und Selle berichten. Erst indem sie auf Unterricht verzichteten und sich augenscheinlich von den Fragen der Schüler leiten ließen, kam es zu der beschriebenen Bildungswirkung.

Ich denke, so etwas muss nicht im Widerspruch zum Schulunterricht stehen, aber für diese Wirkung muss man auf Unterricht verzichten können. Der von uns beiden bewunderte Martin Wagenschein hat gezeigt, wie es gehen kann. Er hat – wenn ich recht sehe – zugleich gezeigt, dass Zeit dabei eben doch kalkulierbar ist. Man kann von ihm lernen, wie lange man benötigt, bis etwas zureichend durchgearbeitet ist, bis es zu dem Punkte entfaltet ist, an dem man die Schüler in Ruhe lassen kann. Wagenschein sagt, an ihm entscheidet sich, ob der Lernende das Zeug zum Physiker hat. Einem solchen Schüler hat der Unterricht eigentlich nichts mehr zu sagen. Für die anderen ergab er einen erklärenden Blick in die Welt, die ansonsten in vielem weiterhin verborgen bleibt. Ich kann mir vorstellen, dass das so bei Holzkamp war, denn er wurde nicht Pianist, sondern Psychologe, während das bei Selle schon anders gewesen sein kann, der hatte sein Lebensthema gefunden. Für den einen war die Bildungszeit beschränkt, für den anderen bloß eröffnet. Was freilich schlechterdings gelten sollte: dass solche Eröffnungen zur Schule gehören.

Ein letztes: Ist es zufällig, dass Ihre beiden Beispiele aus dem Bereich der ästhetischen Erfahrung stammen? Geht es Ihnen nicht in erster Linie bei Bildung um eine solche ästhetische Erfahrung und sei es darum, die Dinge der objektiven Welt durch Ästhetisierung zu bereichern? Ich habe dafür viel Sympathie. Aber ich denke, wir dürfen darüber nicht das Organ für das in der Schule zu vermittelnden Vergnügen am Tatsachenblick vernachlässigen. Wagenschein legt uns nahe, dass es auch in der Mathematik und Physik zu einem coup de foudre kommen kann. Mein Thema ist die Aufklärung über das Soziale. Auch hier, in dem scheinbar so Vertrauten, müsste es möglich sein, die Schüler das Glück der Erkenntnis zu lehren. Mein Optimismus in dieser Hinsicht wird genährt durch die Erfahrungen, die ich bei der methodischen Analyse von Experimenten gemacht habe, die angehende Erzieher durchgeführt haben. Dank einer disziplinierten Untersuchung der dabei entstandenen Dokumente haben die Schüler lernen können, dass sie sich sachhaltig über die Praxis aufzuklären vermögen. Hier spielt die Zeit eine für Sie vielleicht überraschende Rolle. Kleine Fallgeschichten lassen sich nämlich in zwei Unterrichtsstunden erschließend lesen.

Mich würde Ihre Einschätzung gerade hierzu interessieren. Ich danke Ihnen herzlich für die Aufmerksamkeit, die Sie meinen Überlegungen geschenkt haben.

Ihr
Andreas Gruschka

LIEBER HERR GRUSCHKA,

danke sehr für Ihre kritischen Aufmerksamkeiten. Sie regen mich dazu an, mir darüber klarer zu werden, was ich eigentlich meine. Und über das, was uns vermutlich eint und unterscheidet.

Ich suche mich kurz und thesenhaft zu fassen:

(1) Mir leuchtet sehr ein: Es trübt den Blick, Unterricht nur auf der Folie von Bildungsprozessen anzuvisieren und zu kritisieren. Da fällt Wichtiges unter den Tisch. Das Training, die handwerkliche »Kunst des Beybringens«, wie Jürgen Henningsens Büchlein titulierte war. Also das alltägliche Geschäft, Routinen im Umgang mit Kulturtechniken und Inhalten einzuüben. Nicht verächtlich das alles. Erfordert Handwerkswissen – und Können. Und natürlich auch Zeitkalkulation, Frage- und Darstellungstechnik. Ich fand ja seinerzeit als Referendar Hubers Unterrichtslehre (die natürlich kein Universitätspädagoge seinerzeit für der Diskussion wert gehalten hat; man studierte Nohl, W. Flitner, Litt, Bollnow) wesentlich hilfreicher als Reflexionen über das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik zu Fachdidaktik oder geistesgeschichtliche Tiefenbohrungen. Und heutzutage kann da Prange sicher hilfreich gelesen werden.

Bei Wagenschein steht einmal dem Sinn nach ein Satz über Mathematik im Aggregatzustand von Schulunterricht: »Was ist nur passiert, dass aus einem Zaubergarten ein staubumwölkter Exerzierplatz geworden ist?« Darin steckt das ganze Problem, wenn man Unterricht nur aus der Perspektive faszinierender Bildungsprozesse in den Blick nimmt. Wagenschein hat ja auch anderswo später durchaus das »nur« zu lernende und einzuübende Wissen und Können akzeptiert (im Architektur-Bild von den Bögen, die auf Pfeilern aufruhren), wenn es nicht allein das Feld beherrscht.

(2) Es ist also durchaus des Schweißes der Schulpädagogik wert auszukundschaften, wie Lernhilfen ausschauen, um Lernenden auf die Sprünge zu helfen, damit sie dann etwas KÖNNEN, ohne überflüssige Umwege, kraftverzehrende Irrwege, dilettantische Annäherungsversuche. Insofern ist Zeitgewinn gewiss ein Ziel des Lehrens. »Rasch, angenehm und gründlich ...«, Sie zitieren hilfreich den alten Comenius. Ein Fahrlehrer, ein Fußballlehrer, ein Zahnärzte Auszubildender, sie haben ja gewiss gemeinsame Züge mit jemandem, der einem anderen Englisch oder Latein oder Geometrie »beybringt« (ein schönes Wort für eine nicht zu verachtende Sache). Das ist ja auch nicht als »autoritär« zu verschreien. Es ist schlicht sachangemessen. Kein Lern- oder Wissensinhalt entbehrt solcher so angemessen zu lehrender Züge. Zeitsparendes Lehren. Und weil im Augenblick die Bildungspolitik, durch PISA aufgeschreckt, auf Hochtouren läuft, um in Schülern bessere Lesequalifikationen freizusetzen: Ich finde, dass man in dem Wälzer »PISA 2000« (Opladen 2001) durchaus hilfreiche Hinweise auf Lehr-Lernprozeduren in der einschlägigen Leseerziehung finden kann (etwa auf den Seiten 76–90).

Ich nenne dieses Lehrziel mal provisorisch VERSTEHEN I, es hat viel gemeinsam mit dem, was wir umgangssprachlich »sich auf etwas verstehen« nennen. Und das kann mehr oder weniger gut, geschickt, hilfreich angebahnt werden. Sie haben recht:

hier ist auch unterrichtsimmanente Kritik, d.h. Unterscheidungsfähigkeit fällig, nicht Kritik vom hohen Ross der Bildungssphäre, da habe ich gewiss mir bedenklich werdende Schlagseiten.

(3) Ich bin völlig einig mit Ihnen, wenn Sie den Finger darauf legen, dass »die Entdeckung der Langsamkeit«, sollte damit etwas für die Pädagogik Bedeutsames angemahnt sein, keineswegs eine abstrakte, sachneutrale Empfehlung derart sein kann, dass »langsam« gleich gut und schleunig gleich schlecht zu gelten habe. Langsamkeit ist kein Selbstwert. Formal gehandhabt führt solches zu nichts als zu spannungsloser Langeweile. Ein Schulkollege von mir nannte einschlägigen Unterricht ZITRONISMUS.

Man quetscht die Zitrone auch noch aus, wenn so gut wie kein Saft mehr drin ist. Langsamkeit, die nicht von einer unbekannt und faszinierend wahrgenommenen Sache gefordert ist, wird fad.

(4) Nun zu dem anderen, zu dem, was ich VERSTEHEN II zu nennen vorschlage. Hier spielt ZEIT eine andere Rolle. Man vergisst sie, man vergisst den Blick auf die Uhr, das Konkurrenztempo. Die einschlägigen didaktischen Werkzeuge, die planvoll eingesetzt werden, um Verstehen I zu ermöglichen, werden gewissermaßen gleichgültig, spielen allenfalls noch eine Nebenrolle. Wagenschein sprach da vom »Sog der

Sache«. Die Beispiele meines ersten Briefes (Selle und Holzkamp) berichten ja von solchen Widerfahrnissen. Die große Frage: Ist so etwas Ähnliches der eingefleischten Tradition des Schulehaltens abzugewinnen (»zu implantieren«)? Oder endet nicht jeder Versuch in diese Richtung fast unweigerlich in einer kläglichen Karikatur. Weil man zu VERSTEHEN II nicht zulänglich zu inspirieren weiß (oder durch den rigiden Zeitrahmen der Stückelung systematisch daran gehindert wird), es aber dennoch versucht und dabei scheitert – verdirbt man auch noch Verstehen I. So etwa sehe ich auch die guten Gründe, mit denen mich meine Kontrahenten im Didaktik-Diskurs (Diederich und Prange) attackieren.

Dass das passieren kann und passiert – wer möchte das bestreiten. Wagenschein freilich meint, ohne Verstehen II veröde auch Verstehen I (»auf staubumwölkten Exerzierplätzen«), und Sie würden wohl sagen auf unverbindlichen meyerschen und klippertschen Spielwiesen, auf denen es manchen Spaß geben mag, aber nichts passiert, weil der Widerstand der Sache nicht mehr ernsthaft vorkommt. Ohne dass einen eine unbekannte, faszinierende, staunen machende, überraschende Seite einer Sache trifft – Sie haben recht, es kann blitzartig, also hochbeschleunigt geschehen, ohne solche Initiation kommt die Auseinandersetzung nicht in Gang, um die es bei Verstehen II geht. Und Sie verweisen auf das, was im Umgang mit Fallgeschichten für das Verstehen von Sozialen in Gang kommen kann, ohne Hetze aber durchaus zeitökonomisch – da kenne ich Ihre Arbeiten über die Erzieherausbildung zu wenig, leider. (Denken Sie da auch an Adornos »Minima Moralia«, die man ja auch als Sammlung von Lehrstücken lesen kann?)

(5) Sind wir wohl einig in der These: Eine anständige Lernkultur, in Schule wie auch in anderen Lehreinrichtungen, müsste eine Balance suchen zwischen zwei zu unterscheidenden, nicht zu vermischenden, aber sich gegenseitig die Waage haltenden Formen des Lehrens und Lernens: dem Lernen, das auf Beherrschung und souveräne Verfügung über Elemente des Könnens abzielt (Verstehen I) und einem Lernen, das sich auf Unvertrautes einlässt, um Annäherungen und neue Sichten bemüht ist (Verstehen II), ohne dass Schleunigkeit zum Qualitätskriterium wird. Unvermischt und ungetrennt. (Erinnerungen an die christologische Zwei-Naturen-Lehre der theologischen Tradition werden wach.)

(6) Ihr leiser Vorbehalt gegen meine Sympathie für »Bildung jenseits des Unterrichts« interessiert mich natürlich. Sie nennen sie »resignativ« und wittern darin, verständlich, wieder die leicht unterrichteskapistische Neigung, Unterricht auf der Folie dramatischer außerunterrichtlicher Geschehnisse zu betrachten und abzuurteilen, gewiss eine romantikverdächtige, reformpädagogische Mitgift, die ich nicht abstreiten kann und will. Warum interessieren mich darüber hinaus »schräge«, d.h. nicht lehrgangsförmige Weltaneignungen? Ich glaube da doch ähnliche Suchbewegungen bei Ihnen zu finden. Ich zitiere nur einen einzigen Satz aus dem Kapitel 11 Ihres Didaktik-Buches mit der schönen Überschrift »Rückwege aus der Vermittlung«: »Es zählt wohl zu den großen Mythen der Schule, wenn behauptet wird, allein im Durchgang durch die didaktisierte Transformation der Sachen seien diese lehrbar« (S. 419). Der Satz liest sich für mich wie eine Aufforderung, auf die Suche zu gehen nach nicht

didaktisch transformierten Zugängen zur Sache. Und Sie fahnden da ja in der nicht didaktisch aufbereiteten, aber gerade darin ungeheuer lehrwirksamen Vorlesung Adornos zur Einführung in die Philosophie – und ich finde es höchst eindrucksvoll, wie Sie da auf den Seiten 418–423 den Lehrer Adorno bewusst machen. Die zeitaufwendigen Überblicke über Geschichte und Systematiken der Philosophie (»der viele Stoff«) werden bei dieser Einführung schlicht links liegen gelassen. Eine Vertiefung, ein Sich-Versenken in – ja in was? – wird angebahnt, realisiert im Vortrag, der auch von den Gesichtern der Zuhörenden gewissermaßen abliest, wie es weitergeht mit der Sache, die das Philosophieren (nicht die zu Lehrbuchwissen geronnene und abgepackte Philosophie) ist: Das Ganze spiegelt sich im Einzelnen, das meinte Wagenschein zum »Exemplarischen«, »mundus in gutta«, die »Welt im Tropfen«. Und Sie zeigen es ja an Adornos Vorgehen, wie außerhalb didaktischer Zurüstungen Inspirationen aufzudecken sind, die dann doch wohl auch irgendwie im Unterricht fruchtbar werden können und sollen. Und deshalb fahnde ich schließlich auch in Literatur, in Kunst, in Autobiographien, in Alltagskindergeschichten nach Spielarten des Verstehens II, der wirklichen und nicht didaktisch erodierten Auseinandersetzung und Begegnung mit Natur und Gesellschaft und Kultur. Zuletzt ausführlich in Behnken-Zinneckers Handbuch »Kinder- Kindheit- Lebensgeschichte« (Seelze 2001, S. 307–322), was den außerunterrichtlichen Umgang mit Natur angeht. Und Wagenschein hat ja doch wohl seine wichtigsten Inspirationen für einen anderen Unterricht aus dem außerdidaktischen Naturerfahren und Naturverstehen bei Kindern, Künstlern, Wissenschaftlern geschöpft. Ist so etwas nicht wichtige didaktische Grundlagenforschung?

Womit ich nicht bestreite, dass es die Eskapismus-Gefahr gibt – und man über der Faszination durch das Außerunterrichtliche die darbende Schule vergessen kann und also der administrativ verwalteten Mechanik und den didaktischen Ingenieuren samt ihrer merkwürdigen Testgläubigkeit überlässt.

(7) Ein weites Feld: was daran ist ein ästhetisierender, was ein Tatsachenblick? Ich verfolge gespannt Ihre aktuellen lernhungrigen Ausflüge in die Kunst der Renaissance, über die Sie in ihrem Veronese-Buch berichten. Die sind doch gewiss nicht von Resignation angetrieben!?

Dank für Ihre nachdenklichen Reflexe auf meine Schwierigkeiten mit dem Aggregatzustand von ZEIT im Unterricht.

Herzlich

Ihr Horst Rumpf